

AS MARCAS DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Autora

Aldrey Cristine Alves

aldrey_12@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho (Unesp)

Data de Submissão: 27/02/2020

Data de Aprovação: 06/04/2020

RESUMO

Este trabalho pretende colaborar na elaboração de uma educação musical socialmente crítica, observando como a desigualdade de gênero ocorre na escolarização geral, eoa e têm suas especificidades no ensino da música. A fundamentação deste trabalho vem de autoras e autores que discutem a desigualdade de gênero; o gênero em contextos educativos; o feminismo; e o patriarcado musical. Esta pesquisa é bibliográfica e os procedimentos metodológicos são do tipo qualitativo. Os resultados permitiram-me tecer conclusões tanto no âmbito acadêmico e profissional, quanto no âmbito pessoal. O conceito de patriarcado musical elaborado por Lucy Green me possibilitou perceber a extensão das associações simbólicas que cerceiam as possibilidades de fazer musical das mulheres. Fui instigada a refletir sobre a constituição de minha própria subjetividade, sobre minha formação e minha atuação como educadora musical. Constatei que as histórias da educação musical das mulheres no Brasil são escassas e precisam ser revisitadas em trabalhos acadêmicos.

PALAVRA-CHAVE

Educação Musical. Gênero. Patriarcado.

ABSTRACT

This research intends to collaborate in the elaboration of a socially critical musical education, observing how gender inequality occurs in general schooling, its echoes and specificities in music teaching. This paper is based on studies by authors who discuss gender inequality; gender in educational contexts; feminism; and patriarchy in musical context. This research is bibliographic and the methodological procedures are qualitative. The results allowed me to draw academic, professional and personal conclusions. The concept of musical patriarchy elaborated by Lucy Green made me realize the extension of symbolic associations that surround women's musical possibilities. I was encouraged to reflect on the constitution of my own subjectivity as a woman, on my education and my role as a music teacher. I found that the stories of women in music education in Brazil are scarce and need to be revisited in academic works.

KEYWORDS

Musical Education. Gender. Patriarchy.

INTRODUÇÃO

Educar musicalmente de forma genderada é inevitável, pois perpassa nossa própria existência e performance de gênero, mas também se estende a métodos, materiais didáticos e repertório que selecionamos como educadoras(es). Nossa presença física em ambiente escolar, incluindo nossa aparência, nossas roupas, gestos e corporalidade transmitem aos estudantes uma forma de identificar-se com um gênero específico (masculino ou feminino). Em sala de aula, nosso corpo é uma informação sobre como um ser adulto entende e performa seu gênero.

A desigualdade de gênero se perpetua a partir de um processo de naturalização de que mulheres e homens se comportam de formas distintas devido à ação biológica dos corpos e que existe uma forma ideal de se viver no masculino ou no feminino. As práticas escolares são marcadas por uma clara divisão binária, que é intensamente sublinhada e reiterada através de discursos ditos “pedagógicos”. A escola consente, cultiva e produz o machismo e a homofobia, oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o enraizamento (JUNQUEIRA, 2010).

O trabalho que segue é fruto de uma Iniciação Científica Fapesp, que realizei du-

rante dois anos de minha graduação. Esta pesquisa é bibliográfica e se fundamenta nos estudos de gênero, principalmente nos relacionados com a educação e educação musical. Busquei compreender a desigualdade de gênero na escola e na educação musical, incluindo a relação entre feminilidade e música.

A EMERGÊNCIA DO GÊNERO

O termo gênero é corriqueiramente utilizado nos dias de hoje para abordar as diferenças entre homens e mulheres que foram constituídas a partir de interações sociais e culturais entre os sexos. A partir de uma leitura interseccional, pode-se considerar o gênero como um estruturador de desigualdades na sociedade, assim como a classe, a raça e a etnia.

Segundo Marília de Carvalho (2011, p. 101, grifo da autora), “o termo [gênero] foi inicialmente apropriado por autores e autoras de língua inglesa, a partir da palavra *gender*, que, como em português, era utilizada para designar palavras femininas e masculinas (ou neutras).”

Todos os significados modernos de gênero derivam da afirmação de Simone de Beauvoir (2016), de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Donna Haraway de-

fine que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211 apud CARVALHO, 2011, p. 101)

Entretanto, segundo Carvalho (2011, p. 101) este “paradigma da identidade de gênero”, que diferencia conceitualmente gênero de sexo, foi consolidado nos anos 1950/1960 através de uma versão funcionalista e essencializante que os psicólogos americanos John Money, Anke Ehrhardt e Robert Stoller fizeram deste termo. Eles o utilizaram para descrever elementos culturais em oposição aos biológicos na personalidade de seus clientes, que eram pessoas consideradas “hermafroditas”.

“Hermafrodita” era o nome que se dava às pessoas que nasciam com indefinições sexuais, endócrinas ou morfológicas. O hermafroditismo passou a ser chamado de intersexualidade quando estes sujeitos assumiram suas condições fora do binarismo de gênero como identidade política e passaram a questionar os processos violentos de intervenção cirúrgica e psicológica aos quais estas pessoas eram submetidas (GORISCH; VICTÓRIO, 2018, p. 279).

Atualmente, nas pesquisas feministas, especialmente devido às contribuições de Scott, Nicholson e Butler, o gênero têm

sido definido como uma construção variável que se sobrepõe ao sexo e determina não apenas as relações entre homens e mulheres, mas estrutura todas as relações sociais, entre mulheres, entre homens e do indivíduo consigo mesmo na construção de sua própria subjetividade (CARVALHO, 2011).

A ESCOLA E A DESIGUALDADE DE GÊNERO

Na escola, os corpos de meninas e meninos são treinados de formas distintas para reagir a determinados estímulos, seguindo diferenciações ocasionadas pelo gênero e sexualidade atribuída como “normal” para a raça, etnia e classe em que os indivíduos estão inseridos. Segundo Louro (2013, p. 65):

Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma reconheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras [...]

A escola não apenas reproduz concepções da desigualdade de gênero presentes na sociedade, mas, através de uma série de mecanismos preestabelecidos, também cria e introjeta nas crianças um estranha-

mento a comportamentos que se desviam do padrão.

É claro que a produção de sujeitos é um processo plural, em que esses não participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Eles são participantes ativos na construção de suas identidades, mas os mecanismos patriarcais deixam profundas marcas na constituição de suas subjetividades.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2018, p. 31).

No campo da sexualidade, esses mecanismos operam para conceber a heterossexualidade como natural e universal. Supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para se relacionar exclusivamente com pessoas do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são invisibilizadas, tidas como antinaturais, peculiares

e anormais. No entanto, essa dita inclinação natural à heterossexualidade é alvo de uma continuada e meticulosa vigilância, bem como de um intenso investimento (LOURO, 2018, p. 19).

Os corpos lidos como diferentes servem como o mau exemplo da escola. Louro (2018, p. 35) relata que:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as.

Rogério Junqueira (2010, p. 5) ressalta que as pessoas que não correspondem à heteronormatividade são submetidas à pedagogia do insulto, por meio da qual são degradadas à condição de “menos humanos” e vistas como merecedoras do desprezo cotidiano de seus pares e superiores.

Pessoas identificadas como não-heterossexuais veem-se desde cedo na mira de uma pedagogia do insulto, na qual pia-

das, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes, etc. se constituem poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão. Não surpreende o terror da criança diante da possibilidade de ser flagrada por um pai temeroso de ver a sua masculinidade posta em risco. Ali, posicionamento da instituição é inequívoco: preferiu-se o silêncio conformista e a reiteração da norma. (JUNQUEIRA, 2010, p. 3).

Corrigan (1991, p. 200 apud LOURO, 2018, p. 20-21) conta sobre as violências de gênero que sofreu com a sua entrada em uma grande escola particular inglesa. Ele diz que havia formas legitimadas de violência exercidas por alguns garotos mais velhos sobre os mais novos:

Conforme ele conta, a “produção do menino” era um projeto amplo, integral, que se desdobrava em inúmeras situações e que tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida. Na percepção de Corrigan, todos os investimentos eram feitos no corpo e sobre o corpo. Nas escolas, segundo ele (p. 210), os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” A passagem pela

adolescência, numa rígida escola inglesa, deixaria para sempre marcas no seu corpo. (LOURO, 2018, p. 20-21).

A maioria dos registros de homofobia nas escolas protagonizam os meninos, sendo a homossexualidade de meninas, por via de regra, bem mais camuflada em contexto escolar. As mulheres lésbicas, em geral, sofrem um grande processo de invisibilização na sociedade. É comum entre professores e dirigentes escolares, quando descobrem algum romance entre meninas em suas escolas, afirmar que elas se beijam por “brincadeira”, “moda” e que só não encontraram um “homem de verdade” por quem se apaixonarão. Dessa forma, tentam inibir e deslegitimar a possibilidade de existência feminina não-heterossexual.

Parte da violência lesbofóbica se relaciona com o princípio de que as mulheres não são protagonistas de seus desejos e desempenham mero papel de servir sexualmente aos homens. Infelizmente, esta é a raiz de muitos estupros corretivos:

O estuprador de uma lésbica agiria como um pretenso agente de normalização. Seria o estupro uma ‘oportunidade de redenção’ de mulheres que ousaram desobedecer aos cânones da matriz heterossexual? Estupros são truculências heterorreguladoras de afirmação mas-

culina. Por meio deles, se procura fazer as vítimas lembrarem que sexo para elas deve permanecer um sofrimento imposto, nunca uma iniciativa. (JUNQUEIRA, 2010, p. 7).

Na escola e na família residem os primeiros nichos de socialização dos indivíduos e estas instituições são as que mais frequentemente relegam acolhimento e suporte psicológico aos indivíduos que se identificam como homossexuais, bissexuais ou transgêneros. Isso ocorre majoritariamente porque os comportamentos desviantes do cisgênero e heterossexual são comumente interpretados como uma falha no processo de criação da menina ou do menino.

A escola acaba por se equilibrar em um fio tênue que, de um lado, incentiva o desenvolvimento de uma sexualidade que corresponda em seus toques, afetos e desejos aos padrões heteronormativos e simultaneamente contém o desenvolvimento desta sexualidade, esperando que ela seja adiada, de modo que a inocência e pureza das crianças seja mantida, e que adolescentes mantenham o foco nos estudos (LOURO, 2018).

O PATRIARCADO MUSICAL

O termo “patriarcado” é utilizado por diversas autoras e autores, com o sentido

de “nome unificador às múltiplas facetas da dominação masculina” (PATEMAN, 1988, p. 20 apud MIGUEL, 2014, p.18); ou como “sistema de opressão das mulheres pelos homens.” (HARTMANN, p. 186-187 apud FIGUEIREDO, 2009, p. 46).

A educadora musical britânica Lucy Green, no livro *Music, Gender and Education*, afirma ser a protagonista nas discussões sobre patriarcado, música e educação. Green traça compreensões sobre o patriarcado na música a partir de sua teoria sobre os significados musicais.

Ela argumenta que a experiência musical ao ouvir e se relacionar com uma música é baseada em dois tipos de significados interdependentes: o significado musical inerente, que se refere diretamente à organização sintática do discurso sonoro, ou seja, aos elementos da harmonia, melodia e ritmo; e o significado musical delineado, relacionado à imagem social e cultural atribuída à música, aqui incluído o ambiente, as gírias, a faixa etária, a etnia, a religião, as roupas, os costumes, etc. (GREEN, 2003).

Green, a partir de sua pesquisa realizada com jovens ingleses nos anos 1990, relata que as reações dos ouvintes à compreensão dos significados inerentes também dependem de sua relação com os significados

delineados da música. Uma obra pode ter um material musical altamente significativo e gratificante para uma pessoa e não para outra, dependendo de seus valores pessoais e culturais.

As compreensões sobre feminilidade e masculinidade dentro da música partem de interpretações sobre o significado musical delineado. Dentro do “estilo” de quem faz e quem ouve a música também são intrínsecas as compreensões de gênero, sem que haja, obrigatoriamente, uma intenção consciente. O que se segue são constatações generalizadas sobre as performances de música erudita, jazz e música popular, tratando a feminilidade segundo as particularidades da cultura ocidental, especialmente a inglesa (GREEN, 2003, p. 28).

Os significados patriarcais atribuem a natureza, o natural e a exposição do corpo físico como parte da feminilidade. Green (2003, p. 28) associa o ato de cantar a uma manifestação feminina, devido à ausência de tecnologia requerida ao usar a voz, já que o canto é natural aos humanos.

Quando as mulheres realizam performances em locais públicos, expondo corpo e voz nas apresentações, existe um imaginário coletivo ocidental que as interpreta como pessoas sexualmente disponíveis, como um ato de sedução, striptease ou prostituição. En-

quanto cantoras, elas passam, muitas vezes, por situações perigosas, como se estivessem abertas para abusos (GREEN, 2003, p. 29).

Entretanto, essa associação do canto com disponibilidade sexual é oposta em relação a quando as mulheres cantam em esferas privadas para os seus bebês ou familiares.

Green (2003, p. 30) afirma que:

As contradições em que eles envolvem, longe de representar uma alternativa lógica ou posições mutuamente excludentes, na verdade vão juntas, para articular um espaço em que a feminilidade é construída como contrário, desejável mas perigosa, sexualmente disponível mas matematicamente preocupada. Quando nós ouvimos música cantada por uma mulher, entre uma infinidade de delineados decorrentes dos contextos de produção musical, distribuição e recepção, existirá um delineado gendrado: o delineado da performance dela e de sua feminilidade.

As mulheres, quando estão ensinando música, também estão afirmando a sua feminilidade. Segundo Lucy Green (2003, p. 46), a popularização do aprendizado musical, tanto doméstico quanto escolar, gerou possibilidades de emprego para muitas delas. As mulheres dominaram o ensino musical na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em todas as outras nações que investiram em educação musical institucionalizada e do-

méstica no século XX. A docência era uma das poucas ocupações em que elas eram respeitadas ao exercer, fora do serviço doméstico. Porém, sempre devemos ter em mente que as regras sociais e as oportunidades de aprendizado musical variam conforme o lugar social que as mulheres ocupam e a maioria delas não teve esta oportunidade.

Já as instrumentistas estão, em maior ou menor grau, segundo a classificação de Green (2003, p. 52), interrompendo a afirmação da feminilidade hegemônica. Alguns instrumentos, por séculos, foram bem-vindos para mulheres e foram considerados aceitáveis ou até desejáveis que as tivessem como instrumentistas, enquanto outros foram, em diversos períodos históricos, evitados ou proibidos para elas.

O piano, no caso europeu e também no brasileiro, é desde o século XIX um instrumento recomendado às mulheres de elite. Era sugerido que elas dominassem o instrumento para conseguirem agradar os maridos e, assim, conseguirem um bom casamento.

Em suma, as mulheres instrumentistas podem engendrar os delineados de suas exhibições qualitativamente diferentes das mulheres cantoras. Elas tendem a ser menos 'femininas' do que as mulheres cantoras, pois parecem estarem menos presas às vicissitudes de seus corpos, menos alie-

nadas da tecnologia, menos sexualmente disponíveis e menos personificadas da imagem contrária de Nossa Senhora/prostituta. (GREEN, 2003, p. 51).

A divisão ocidental feita entre corpo e mente, associada ao binarismo de gênero, divide a mente para eles e o corpo para elas. As normas patriarcais associam aos homens tudo o que é lógico e racional, e por isso, a interação musical de maior ameaça à feminilidade hegemônica, segundo Green (2003, p. 86), é a composição.

Existe uma necessidade cerebral para a criação da música, associada aos significados inerentes da composição musical. Por mais que a intérprete tenha alguma possibilidade de criação, é na composição que se exerce um controle musical superior. Isso conflita com as definições patriarcais de feminilidade que as submete às vicissitudes do corpo, sendo a principal razão pela qual as mulheres foram mais radicalmente ausentes na composição do que em qualquer outra atividade musical (2003, p. 88).

A DIVISÃO SEXUAL DOS INSTRUMENTOS MÚSICAIS

Caio P. Della Giustina (2017) investigou as relações de gênero na Escola de Música de Brasília, buscando entender os aspectos

sociais que influenciam os discentes da escola a escolherem tocar determinados instrumentos. Ele coletou os dados estatísticos e proporções entre o gênero de alunas e alunos inscritos para o Curso Técnico na EMB, separadas por instrumento; os números são referentes ao segundo semestre de 2016:

No resultado da prova para ingresso aos cursos técnicos de 2/2016, por ordem alfabética dos cursos, a distribuição sexual por instrumento foi: Canto Erudito (18 Feminino, 14 Masculino); Canto Popular (8 F, 2 M); Clarineta (1 F, 4 M); Contrabaixo (1 F, 4 M); Contrabaixo elétrico (1 F, 20 M); Fagote (1 F, 3 M); Flauta doce (3 F, 2 M); Flauta Transversal (17 F, 7 M); Guitarra (1 F, 33 M); Harpa (1 F, 2 M); Oboé (6 F, 2 M); Piano Erudito (11 F, 20 M); Piano Popular (5 F, 7 M); Saxofone (2 F, 13 M); Trombone (2 F, 7 M); Trompa (1 F, 4 M); Viola Caipira (1 F, 8 M); Viola Clássica (1 F, 1 M); Violão Popular (1 F, 21 M); Violino (13 F, 15 M); Violoncelo (5 F, 7 M). (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 52).

Nos cursos da área popular estão as maiores disparidades entre as inscrições de homens e mulheres. No caso da Guitarra, a proporção de homens chega a ser de 97%. "O fato de existirem poucas mulheres alunas no curso de guitarra antes de traduzir uma questão apenas de gosto, reflete uma questão sociológica sobre a distribuição sexual dos

instrumentos” (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 83, grifo do autor).

Nos cursos eruditos, a predominância masculina é menor e existem mais cursos com predominância feminina, como é o caso do curso de Flauta, com cerca de 70% de inscrições delas. As mulheres tiveram maior inscrição nos cursos de Canto Erudito e Popular, Flauta Doce, Flauta Transversal e Oboé.

As mulheres estão presentes em maior número nos cursos de canto, de instrumentos pequenos, dos que possuem menor projeção sonora e também não fazem o uso de amplificadores. Como afirma Green (2003), o canto se associa com um ato natural e logo com a feminilidade, já instrumentos pequenos não escondem tanto o corpo na hora de tocar, por isso, são compreendidos como instrumentos mais femininos.

Instrumentos maiores e de grande projeção sonora, como os instrumentos de metal, não são vistos como próprios para a feminilidade, por esconderem o corpo no momento da performance ou por serem audíveis a metros de distância, contrariando o ideal de mulher quieta, submissa e serviente.

Os homens estão, estatisticamente, mais inseridos nos Cursos Técnicos da EMB do que as mulheres. Estes cursos são

profissionalizantes, aprofundam ainda o conhecimento do instrumento e são pensados para preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Della Giustina (2017, p. 52) argumenta que o provável motivo das mulheres não estarem no Curso Técnico é porque elas têm muito mais dificuldade para atuar no mercado de trabalho musical, especialmente quando são instrumentistas da área popular.

Para embasar as relações de gênero percebidas na Escola, ele dialoga com ideias sobre a performatividade de gênero de Judith Butler, que considera gênero um fazer, ao invés de essência:

Butler, nesse mesmo texto [Problemas de gênero, 2003], nos fornece reflexões interessantes para pensar o papel das instituições como reguladoras de políticas de naturalização do gênero. As instituições musicais, entendendo sua genealogia, foram determinantes para a criação de espaços masculinos e femininos bem delimitados no passado. Com o passar do tempo, tais divisões nos espaços físicos deixaram de ser tão evidentes, mas deixaram plantadas um universo simbólico que estabelece naturalizações em relação a que tipo de corpo toca determinado tipo de instrumento. É nesse sentido que não podemos deixar de lado certos aspectos históricos e genealógicos dos instrumentos para perceber que cada instrumento

possui uma carga histórica: quem foram os/as grandes instrumentistas que são referência no instrumento; quem ajudou e em que condições a popularizar tal instrumento; os espaços de aprendizado; os contextos sociais onde os instrumentos e músicos e musicistas estavam inseridos. Todas essas situações passam por um regime disciplinar de performar e sedimentar normas de gênero. (DELLA GIUSTINA, 2017, p. 70).

Della Giustina (2017), apesar de não se aprofundar no assunto, conta que percebeu modos de interagir com os instrumentos que não se resumiam a um binarismo de gênero ao ressaltar que estudantes LGBTs também ocupavam alguns cursos mais do que outros. Ele conclui que a relação entre mulheres e os instrumentos musicais parecia ser mais socialmente aceita nesta escola de música, quando elas interagiam com instrumentos pequenos, leves e que não tinham grande projeção sonora.

CONCLUSÃO

A intersecção de música e gênero ainda é pouco trabalhada no Brasil e há pouca bibliografia em português que trate diretamente sobre este assunto. Ter me debruçado sobre os estudos das relações de gêneros me permitiu enxergar com mais clareza as

assimetrias socialmente construídas entre corpos masculinos e femininos. Em consonância com o meu trabalho acadêmico, reflito sobre a constituição da minha própria subjetividade e ressignifico a minha relação comigo mesma e com os meus pares.

Considero a educação musical uma importante instância, dentre tantas outras possíveis, para quebrar estereótipos relacionados ao gênero. Durante as aulas de música, a escolha de repertório, conteúdo e até mesmo o vocabulário dos(as) educadores(as) frequentemente privilegiam homens masculinos, heterossexuais, brancos e burgueses. Busco construir uma educação que seja crítica, plural, representativa e ao mesmo tempo, acolhedora.

A minha percepção de como a desigualdade de gênero me atravessou durante os anos que estudei tanto em escolas regulares, quanto em escolas de música, se aflozaram com o caminhar desta pesquisa. As leituras de Louro (2018) e Junqueira (2010) me fizeram acessar as violências que sofri durante meu processo de escolarização. Por ter performado uma feminilidade incompatível com a hegemônica eu fui reprimida desde as primeiras socializações na educação infantil e, por ter me descoberto lésbica durante a adolescência, fui ainda mais.

A escola nunca representou para mim um local seguro, nem de acolhimento.

O conceito de patriarcado musical elaborado por Lucy Green (2003) me possibilitou fazer a extensão das associações simbólicas que restringem as mulheres com limitações de fazeres musical. Já o trabalho de conclusão de curso de Caio P. Della Giustina (2017) confirma a perpetuação destes símbolos e normas em um contexto atual de educação musical brasileira.

Também pude refletir sobre as minhas experiências como estudante de música. Foi um constrangimento familiar eu ter escolhido guitarra; tentaram me convencer a estudar violão, ‘porque era mais calmo’, ‘porque eu poderia tocar nas festas de família’ e ‘iria agradar a todos’. A guitarra era muito agressiva, temiam a personalidade que eu pudesse assumir quando eu me tornasse uma ‘guitarrista’ e consideravam um instrumento de rebeldia adolescente.

Todavia, teimei e continuei estudando. Antes da graduação, só tive professores homens, inclusive nas aulas de coral, teoria e prática em conjunto. Só via professoras na escola nas aulas de piano e musicalização para crianças. Recordo que meu primeiro professor de guitarra controlava minha posição de tocar, não por uma questão de téc-

nica, mas porque eu era uma menina e não podia sentar com as pernas muito abertas.

Hoje em dia, posso reconhecer algumas das marcas e traumas que adquiri durante meu processo de escolarização e educação musical. Porém, tendo contato com textos teóricos sobre a desigualdade de gênero tenho outra dimensão sobre isso tudo. O discurso heteronormativo legitima poucas formas de viver no feminino ou no masculino, as quais são tidas como hegemônicas e invisibilizam muitas outras formas de ser e estar sendo homem ou mulher.

Nós devemos ficar atentas(os) ao quê da nossa atuação pode cercar e limitar corpos de estudantes, inibindo-os de forma sexista. Nós somos passíveis de selecionar conteúdos “masculinos” e outros “femininos” mesmo de forma inconsciente.

Como educadora musical, tendo a dimensão deste patriarcado musical, acho importante que tentemos quebrar os estereótipos associados ao gênero, através do uso de um repertório que aborde positivamente homens e mulheres brancos, negros e indígenas em espaços públicos e privados, exercendo trabalhos dentro e fora de casa; ilustrados através de afetividades; e também pela nossa fala e conduta em momentos de conflito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.
- CARVALHO, Marília. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011
- DELLA GIUSTINA, Caio Pinheiro. **Música e gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília**. 2017. 126 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2017.
- FIGUEIREDO, Vicente Augusto Aquino de. **Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais**. Caderno Espaço Feminino, v. 21, n. 1. Jan./Jul. 2009.
- GORISCH, Patrícia; VICTÓRIO, Paula Carpes. A patologização do intersexo pela OMS no CID-11: violações dos IRights? **UniSanta Law and Social Science**, Santos (SP), v. 7, n. 3, p. 275-293, 2018. (Volume Especial Congresso Internacional de Direito da Saúde). Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/lss/article/view/1714>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- GREEN, Lucy. **Music, gender and education**. Nova York: Cambridge University Press, 2003.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo, Cotidiano Escolar e Heteronormatividade em Relatos de Professoras da Rede Pública. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GÊNERO, 9.**, 2010, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2010. Tema: Fazendo Gênero: diásporas, diversidades, deslocamentos.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.